علاقة العلم بالفلسفة الإسلامية

ونصيب الفكر العلمي من التدريس العام

أ. د. أحمد فؤاد باشا

أستاذ الفيزياء – كلية العلوم – جامعة القاهرة

علاقة العلم بالفلسفة الإسلامية
ونصيب الفكر العلمى من التدريس العام

مقدمـــة .

علاقة العلم بالفلسفة الإسلامية :

(أ) طبيعة العلاقة بين العلم والفلسفه والدين .

(ب) العلاقة بين العلم والفلسفة الإسلامية .

(جـ) الفلسفة الإسلامية والعلم المعاصر .

نصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام :

(أ) دور التعليم العام فى تأصيل الفكر الإسلامى وتجديده .

(ب) الفكر العلمى وتجربة التدريس الفلسفى فى مصر

١ – إسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى الفترة ١٩٥٣ – ١٩٨٨ .

٢ – إسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى الحالى ٨٨/٨٩ .

خاتمـــة .

مقدمـــة :

إن العلاقة الوثيقة بين العلم والفلسفة الإسلامية بدهية لا يمكن إنكارها ولا تحتاج إلى برهان ، فما كان للعلم أن يقيم حضارة بمعزل عن الفكر الذى يحتضنه ويغذيه ، وما كان للفكر أن يزدهر ويرقى بعيداً عن العلم الذى يدعمه ويكثر من ثماره . لكن البدهيات هى التى كثيراً ما تتعرض من جانب الجاحدين لمحاولات الطمس والتشويه ، وتتعرض من جانب المعايشين لها والمتفقين عليها لحالة من انقطاع الوعى بها والنسيان لمدلولاتها وغاياتها . ومهما يكن من أمر الخلاف حول مجالات الفلسفة الإسلامية وطبيعة المشكلات التى تشغلها والأهداف التى تسعى لتحقيقها ، فإن علاقة العلم بالفكر الإسلامى عموماً يجب - فى رأينا - أن تحظى بالمزيد من اهتمام الباحثين لتأكيد أصالة الفكر العلمى الإسلامى من جهة ، ولتجديد هذا الفكر حتى يكون قادراً على استيعاب حركة العصر من جهة أخرى ، خصوصاً بعد أن تدخل العلم فى بناء الحياة المعاصرة بحيث لم يعد هناك أى نشاط إنسانى إلا ويعتمد على العلوم وتقنياتها فى تخطيطه وتطويره .

والدراسة الحالية تتناول هذه القضية الهامة فى جزئين رئيسيين هما :

أولاً : علاقة العلم بالفلسفة ، وهو جزء نظرى يهدف إلى فهم أعمق لطبيعة هذه العلاقة ، وتحليل أوضح للتحديات العلمية المعاصرة التى يواجهها الفكر الإسلامى فى ضوء ما تنبىء به نتائج الأبحاث الجارية من ثورة علمية مرتقبة يتهاوى تحت معاولها أساس الكثير من النظريات العلمية والمذاهب الفلسفية السائدة ، ويطرأ بسببها تحول كبير على وعى الإنسان وتصوره لنفسه وللعالم .

ثانياً : نصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام ، وهو جزء تطبيقى يقدم تصوراً إسلامياً لطبيعة الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى إطار الدور المطلوب من التعليم العام لتأصيل الفكر الإسلامى وتجديده ، ثم يعرض فى ضوء هذا الموقف لتحليل تجربة التدريس الفلسفى فى المرحلة الثانوية بمدارس جمهورية مصر العربية .

* * *

أولاً : علاقة العلم بالفلسفة الإسلامية

(أ) طبيعة العلاقة بين العلم والفلسفة والدين :

يحدثنا القرآن الكريم بأن العلم قرين الإنسان منذ خلقه الله تعالى ونفخ فيه من روحه ، وأن الله سبحانه وتعالى قد امتن على العباد بنعمة الخلق والإيجاد ، وامتن عليهم بتكريم آدم عليه السلام وتعظيم شأنه ، وشرفه على الملائكة بما اختصه من علم أسماء كل شيء دونهم ، ولا شك أن الإحسان إلى الأصل إحسان إلى الفرع ، والنعمة على الآباء نعمة على الأبناء . قال تعالى فى كتابه الكريم : ﴿ **وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يُفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إنى أعلم ما لا تعلمون * وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين * قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم * قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إنى أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تُبدون وما كنتم تكتمون** ﴾ [سورة البقرة : ٣٠ - ٣٣] . وقد جاء فى التفسير أن الله تعالى علم آدم الأشياء كلها ذواتها وصفاتها وأفعالها . والحاصل أن الله تعالى أظهر فضل آدم للملائكة بتعليمه ما لم تعلمه الملائكة ، وخصه بالمعرفة التامة دونهم (١) .

والإنسان يولد فى هذه الأرض لا علم له بشيء من هذا الكون على الإطلاق ، فيدعوه الإسلام إلى العلم ويحثه على اكتساب المعرفة والاستفادة من تطبيقاتها وتقنياتها ، ووسائله فى ذلك نعمة الحس ونعمة العقل ، وقبلهما توفيق الله وهدايته . قال تعالى : ﴿ **والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون** ﴾ [النحل : ٧٨] .

لهذا لم يكن الإنسان فى أى مرحلة من مراحل تاريخه بعيداً عما يمكن اعتباره ممارسة لعملية التفكير واستخدامه فى التغلب على مصاعب البيئة التى كان يعيش فيها . وبمرور الزمن استطاع الإنسان بالفطرة والخبرة أن يصل تدريجياً إلى قدر من المعرفة العقلية أو العلمية أفاد منها فى التمييز بين الموجودات ومحاولة السيطرة على ما يحيط به . فهو عندما اهتدى إلى بعض الخواص فى إيقاد النار من تطاير الشرر الذى يحدثه احتكاك الأحجار بقوة نجده قد استخدم هذه النار للدفء ولطهو الطعام ولإنارة الكهوف التى سكنها . وعندما رأى الحجارة الكبيرة تحدث أثراً فى الأجسام والأشياء عند ارتطامها بها أو سقوطها عليه نجده قد تعامل معها بجرها

وعملها ليتخذ منها أدوات يستخدمها فى القطع والشق والثقب وصناعة الأسلحة البدائية التى يدافع بها عن نفسه . ولا ريب أن هذا النوع من التفكير فى تلك المرحلة البدائية كان ساذجاً وعفوياً ومشوباً بالأوهام والخرافات ، لكنه كان ضرورياً لمساعدة الإنسان على تفسير الظواهر التى يراها ويتعامل معها بعد أن لاحظ تجانس العالم الذى يعيش فيه واسترعى انتباهه الظواهر الطبيعية أمام عينيه . فكان مثلاً يرى أنه بحاجة إلى تفسير الحركة والحياة فى الأشياء ، وهداه خياله البدائى إلى أن يعزى الحركة إلى أرواح أو آلهة تجعل الشىء متحركاً ، قياساً على ما كان يراه فى الأحلام من أشياء تتحرك حركات خارجة عن المألوف له فى يقظته . ولذلك كان طبيعياً أن تتعدد الآلهة بالنسبة للإنسان البدائى بتعدد ظواهر الطبيعة ، إذ لم يكن قادراً على أن يفرق بين الحركة والحياة ، فكل ما هو متحرك أمام ناظريه ، كالشمس والكواكب والرياح والمياه والصخور المتساقطة من أعلى الجبل ، يعتبر فى رأيه حياً ، ومادام حياً فهو ذو نفس ، والنفس لا تتلاشى أثناء النوم ولا بعد وفاة الجسد بدليل رؤية الحالم للموتى ، فهى إذن من طبيعة علوية أو إلهية .

ومن هنا نشأ الدين الوثنى فى المجتمعات البدائية ليؤدى مهمة عقلية تتفق ومستوى تفكير الإنسان البدائى للإجابة على كل ما يخفى عليه فهمه من مظاهر الكون وما يخرج على التجانس الذى اعتقده فيه . ونشأت بذلك التفسيرات الخرافية التى تعتمد على الخيال وحده فى إعطاء الإنسان صورة معرفية عن الكون . لكن الإنسان ما لبث أن تكونت لديه بعض المعارف والتصورات عن ظواهر الطبيعة المرتبطة بحياته وحاجاته واستطاع أن يرقى إلى حد المعرفة الحقيقية ، ففطن إلى عجز الأوثان عن تقديم حلول مقنعة يقبلها عقله ، وكشف وراء الفوضى غير المفهومة نظاماً وانسجاماً فى الكون ، وأدى ذلك إلى رفض القول بنزوات الآلهة وتعددها وإلى الاتجاه نحو الوحدانية . وهنا وجد الإنسان نفسه على أعتاب التاريخ . وانبثقت الفلسفة فى تفكيره للتعبير عن شعور العقل بعد ارتقائه بالقدرة على تقديم إجابات وحلول مقنعة لمشاكل الوجود والفكر . وبعد أن كثرت المعلومات وتشعبت الموضوعات التى خاض فيها الفلاسفة ، استقل كل موضوع بمجاله متخذاً صورة العلم ، مثلما استقلت الفلسفة عن الدين الوثنى ، واتخذ كل فرع من فروع المعرفة البشرية اتجاهاً مميزاً له موضوعه ومنهجه وغايته . وعلى هذا النحو نشأت الفلسفة لتنظر إلى الكلى المعقول فيما وراء الجزئيات المحسوسة ، ونشأت العلوم مع الفلسفة لتلبية حاجة الإنسان إلى الارتباط بالواقع ، باعتباره موضوع النشاط الإنسانى اليومى ومصادر كل ضروريات الحياة البشرية . وتبلورت من هنا المعارف وتطبيقاتها مقومات الحضارات التى شرع الإنسان فى تشييدها على مراحل متعاقبة ومستوى الاستيعاب المعرفى

والتقنى للعلوم فى المرحلة التى تبلغها من تطورها[1].

ولا ينبغى أن يفهم مما ذكرناه أن الدين نشأ فى بادىء الأمر وثنياً ، وقام على المبالغة فى تقديس الأشياء والأشخاص ، ثم ارتقى شيئاً فشيئاً حتى وصل إلى التصور الصحيح الذى يقوم على مبدأ التوحيد . ولكننا فى حقيقة الأمر ننتصر لرأى الكثيرين من الباحثين المتخصصين فى دراسة الأديان ، بأن الدين الصحيح الذى أوحى الله به للمصطفين من الأنبياء والرسل لهداية الناس إلى الصراط المستقيم هو دين واحد فى أصله وجوهره المبنى على عقيدة التوحيد . قال تعالى : ﴿ **شرع لكم من الدين ما وصى به نوحاً والذى أوحينا إليك وما وصينا به إبراهيم وموسى وعيسى أن أقيموا الدين ولا تتفرقوا فيه** ﴾ [سورة الشورى : ١٣] ، وقال جل شأنه : ﴿ **وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحى إليه أنه لا إله إلا أنا فاعبدون** ﴾ [سورة الأنبياء : ٢٥] . كما أن الدين الصحيح أمر فطرى فى الإنسان ، أودعه الله فيه منذ أن خلقه : ﴿ **فطرة الله التى فطر الناس عليها** ﴾ [سورة الروم : ٣٠] ، ومعرفة الإنسان بخالقه معرفة فطرية ترجع إلى الميثاق أو العهد الذى أخذه الله على بنى آدم وهم فى مرحلة « الذر » ، مصداقاً لقوله تعالى : ﴿ **وإذ أخذ ربك من بنى آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا** ﴾ [الأعراف : ١٧٢] . وعلى ذلك فإن الرسالات الإلهية التى أوحى الله بها للأنبياء والمرسلين قد توالت لتصحيح الانحرافات التى وقعت من وقت لآخر فى تاريخ البشرية ، ولتطهير الدين من مظاهر الوثنية والانحراف عن الدين الصحيح التى كانت تطرأ عندما توشك رسالة أن تسلم الراية لغيرها[3].

وعندما جاءت الرسالات السماوية الثلاث ، اليهودية والمسيحية والإسلام ، واجهت الفكر البشرى بقضية لازمة لا جدال فيها ، وهى أن ما جاء به الوحى فى الكتب المنزلة هو القول الفصل فى كل شئون الكون والحياة ، كل حسب حاجة البشر إليه عند تنزيله . ولكن هذا لا يمنع العقل من أن يفكر ويبحث لأنه سيتوصل فى النهاية إلى أن الحق هو ما قاله الله . ولذلك نشأت مشكلة التوفيق بين العقل والنقل ، أو بين التفكير والوحى ، أو بين الفلسفة والدين ، أو بين العلم والدين . وكان الدين الخاتم هو الإسلام الحنيف الذى جاء ليقود حركة الإنسانية كلها ويحقق الانسجام لجميع أنواع البلبلة التى وقعت فيها الديانات المحرفة والفلسفات الخابطة فى الظلام[4].

طبقاً للخصائص المميزة لكل من التفكير العلمى والتفكير الفلسفى ، فإن النظريات الفلسفية القائمة على فروض ذاتية قوامها التأمل العقلى الخالص تختلف عن النظرية العلمية التى تؤكدها التجربة العملية . فقديماً كانت النظريات الفلسفية عن أصل الكون متعددة ومتباينة ، وكانت إحداها تقضى بأن العناصر الأساسية الموجودة فى الكون أربعة هى : الماء والهواء والتراب والنار . والعلم لم يستطع حتى الآن أن يتوصل إلى نظرية محددة عن أصل الكون ، لكنه أكد بما لا يحتمل الشك وجود ما يزيد عن مائة عنصر يمكن رؤيتها بالعين أو تحضيرها فى المعمل ، وأثبت أن الماء ليس عنصراً ولكنه يتكون من عنصرين هما الأكسجين والهيدروجين ، وأن الهواء والتراب يتكونان من عدة عناصر ، وأن النار ظاهرة حرارية . وهكذا نرى أن النظرية الفلسفية القائمة على فروض ذاتية تنتقل إلى مجال العلم بمجرد التأكد من حقيقتها وفق منهج علمى سليم . ولهذا فإن الفلسفة قد تخلت عن كثير من موضوعاتها بعد أن تدخل العلم وتوصل بشأنها إلى نظريات وحقائق ، ويمكن أن يقال نفس الشيء عن نظامى بطليموس وكوبرنيكوس للمجموعة الشمسية ، ونظريتى أرسطو وابن الهيثم فى الإبصار وغيرها .

(ب) العلاقة بين العلم والفلسفة الإسلامية :

إذا كانت الفلسفة قد نشأت فى تفكير الإنسان بادىء ذى بدء لتكون إحدى صور حبه الغامر للحكمة وكشف العلل البعيدة لظواهر الواقع ، فإنها ظلت دائماً ، وحتى بعد استقلال باق فروع المعرفة عنها ، تحتل مكانة خاصة فى التعبير عن درجة ارتقاء العقل البشرى من خلال تعبيرها عن نمو العلاقة بالتأثير المتبادل بين الذات الإنسانية والموجودات الكونية . وإذا سلمنا بصحة هذا المعنى ، فإنه يمكن القول بأن الفلسفة الإسلامية كانت تمثل قمة النشاط العقلى فى عصر الحضارة الإسلامية الزاهرة التى شهد المنصفون من المؤرخين والمستشرقين بأثرها العظيم فى دفع مسيرة الحضارة الإنسانية إلى عصر النهضة الأوروبية الحديثة التى مهدت بدورها لقيام حضارة التكنولوجيا المعاصرة ، وفى هذا أقوى دليل على ارتباط العلم بالفلسفة الإسلامية ارتباطاً وثيقاً متبادلاً . فما كان للعلم أن يقيم حضارة بمعزل عن الفكر الذى يحتضنه ويغذيه ، وما كان للفكر أن يزدهر ويرق بعيداً عن العلم الذى يدعمه ويكثر من ثماره . والواقع أن علماء الحضارة الإسلامية وفلاسفتها كانوا يعتبرون العلوم العقلية جزءاً من الفلسفة ، وقد عالجوا مسائل فى الطبيعة كما عالجوا مسائل فى الميتافيزيقا . وتزخر الدراسات الفلسفية بقضايا علمية كثيرة ، كما تتعلق العلوم بمبادىء ونظريات فلسفية عديدة . ويعتبر

أبو بكر الرازى مثالاً لمجموعة العلماء الفلاسفة الذين يمارسون الطب فى المقام الأول بالتشخيص والعلاج ، معتمدين على المشاهدات والملاحظات ، والفلسفة عندهم وسيلة لبلوغ هذه الغاية . وكان الرازى فى طبه وفلسفته واثقاً من سلامة منهجه ، لا يتردد فى نقد من سبقوه لأن الفلسفة فى رأيه تأبى التسليم للأستاذ بغير حجة تقنع أو برهان يدفع(٥). كذلك كان الكندى عالماً فيلسوفاً ، يرى – كما رأى أفلاطون من قبل – أن تعلم الرياضيات ضرورى لتعلم الفلسفة(٦). وكان الحسن بن الهيثم مؤسس علم البصريات التجريبى مولعاً بالفلسفة ، فدرس كتب أرسطو وشرحها وعلق عليها ، وشارك الفارابى وابن ميمون فى الحملة على بعض آراء الرازى الفلسفية . وكان ابن سينا من الفلاسفة العلماء الذين درسوا العلم الطبيعى على أنه جزء من المعرفة لا غنى عنه ، واجتهدوا فى طلب العلم التجريبى بأسلوب منطقى . ومن أوضح الأمثلة على ذلك كتاب « القانون » فى الطب الذى يشار إليه على أنه نموذج رائد فى فن التأليف من ناحية التبويب وجودة العرض ومنطقية الترتيب ، وذلك بالمقارنة مع الكتب الطبية الحديثة . فالكتاب يبدأ بالتشريح ويثنى بعلم وظائف الأعضاء ويتبع ذلك بعلم طبائع الأمراض أو الباثولوجيا ، وأخيراً ينتهى بعلم العلاج . ولقد عرض ابن سينا نفسه مضمون هذا الكتاب ومنهجه فى مقدمة توضح محاولته تطبيق الفلسفة على النظريات الطبية ، وقال : « رأيت أن أتكلم أولاً فى الأمور العامة الكلية فى كلا قسمى الطب ، أعنى القسم النظرى والقسم العملى ، ثم بعد ذلك أتكلم فى كليات أحكام قوى الأدوية المفردة ثم جزئياتها ، ثم بعد ذلك فى الأمراض الواقعة بعضو عضو :

أبتدىء أولاً بتشريح ذلك العضو ومنفعته ، ثم إذا فرغت من ذلك ابتدأت فى أكثر المواضع بالدلالة على كيفية حفظ صحته ، ثم دلّلت بالقول المطلق على كليات أمراضه وأسبابها وطرق الاستدلال عليها وطرق معالجتها بالقول الكلى .. فإذا فرغت من هذه الأمور أقبلت على الأمراض الجزئية ودلّلت أولاً فى أكثرها أيضاً على الحكم الكلى فى حده وأسبابه ودلائله . ثم خلصبت إلى الأحكام الجزئية ، ثم أعطيت القانون الكلى للمعالجة ، ثم نزلت إلى المعالجات الجزئية » واشتهر كتاب « القانون » هذا فى أوروبا شهرة عظيمة لدرجة أنه قيل عنه إنه كان الإنجيل الطبى لأطول فترة من الزمن ، فقد طبعت ترجمته كاملة إلى اللاتينية ست عشرة مرة فى الثلث الأخير من القرن الخامس عشر ، ثم أعيد طبعه عشرين مرة فى القرن السادس عشر(٧).

من ناحية أخرى ، يمكن أن نلاحظ أن الحركات العلمية فى الإسلام سبقت الدراسات

الفلسفية ، فقد عنى خالد بن يزيد الأموى فى عهد مبكر بالكيمياء والطب والنجوم ، ودعا بعض المتخصصين لترجمة رسائل فيها عن اليونانية أو القبطية . والمترجمون أنفسهم رواد فى البحث العلمى ، فحنين بن إسحق طبيب وثابت بن قرة رياضى . وظهرت بعض الجماعات التى مزجت بين العلم والفلسفة ، مثل إخوان الصفا الذين ظهروا فى النصف الأخير من القرن العاشر الميلادى ، وكانت رسائلهم – وجملتها ٥١ رسالة – نموذجاً من الثقافة العامة السائدة ، وتنقسم إلى أربعة أقسام : رياضيات وطبيعيات وعقليات وإلهيات ، عدا الرسالة الحادية والخمسين التى تسمى « الجامعة » وهى توضح هدفهم وتجمل ما ورد فى الرسائل الأخرى[٨] .

ويمكن اعتبار هذه الجماعات أساساً وأصلاً لنشأة الجمعيات العلمية التى عرفتها أوروبا بعد ذلك ، وأصبح لها عظيم الأثر فى تقدم العلوم ونشر الأبحاث العلمية[٩] .

وليس أدل على عمق العلاقة بين العلم والفلسفة الإسلامية من وجود كل الخصائص المميزة لما عرف حديثاً باسم « فلسفة العلوم » ومناهج البحث العلمى ، ولكن من منظور إسلامى يؤكد منهجية الفكر العلمى الإسلامى وشموليته وعالميته ، ويضفى عليه من سمات الإسلام ما يجعله صالحاً لكل زمان ومكان[١٠] . ذلك لأن التصورات والمذاهب الوضعية التى يضعها البشر لأنفسهم – فى معزل عن هدى الله – تحتاج دائماً إلى التطور فى أصولها ، والتحور فى قواعدها ، والانقلاب أحياناً عليها كلها حين تضيق عن البشرية فى حجمها المتطور وفى حاجاتها المتطورة .. أما التصور الإسلامى – بربانيته – فهو يخالف فى أصل تكوينه وفى خصائصه تلك الفلسفات الوضعية ؛ لأن الذى وضعه يرى بلا حدود من الزمان والمكان ، ويعلم بلا عوائق من الجهل والقصور ، ويختار بلا تأثر من الشهوات والانفعالات ، ومن ثم يضع للكينونة البشرية كلها ، فى جميع أزمانها وأطوارها .. أصلاً ثابتاً تتطور هى فى حدوده وترتقى ، وتنمو وتتقدم دون أن تحتك بجدران هذا الإطار[١١] .

وتجدر الإشارة هنا إلى حقيقة هامة يغفلها كثير من علماء المناهج وفلاسفة العلم مؤداها أن المنهج العلمى السليم إسلامى المصدر والبنية والغاية ، وأن إسلاميته حقيقة منطقية وضرورة واقعية[١٢] . ومن ثم فإنه لا يصح أن ينسب هذا المنهج الإسلامى فى اكتشافه إلى عالم بعينه كما هو الحال بالنسبة لأرسطو وبيكون وستيوارت مل وغيرهم ، بل يجب التركيز على مقدرة علماء الحضارة الإسلامية على استيعابه وتطبيقه كل فى مجال اهتمامه مثل جابر بن حيان فى الكيمياء والحسن بن الهيثم فى البصريات وأبى الريحان البيرونى فى الجيولوجيا وغيرهم . وفى

هذه الحقيقة الهامة يكمن السبب فى نجاح هذا المنهج الإسلامى ومواكبته لحركة التقدم العلمى التى حثت عليها آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام ، وحررتها من القيود والأوهام المعوقة للكشف والإبداع قبل أن يقول بها بيكون ومل بعدة قرون . فقد دعت تعاليم الإسلام إلى محاربة التنجيم والتنبؤ العشوائى والتعصب للعرف والعرق وحذرت من الاطمئنان إلى كل ما هو شائع أو موروث من آراء ونظريات(١٣) .

والآن ، ربما ينشأ تساؤل عن السبب الكامن وراء كل هذه المبررات للتدليل على وجود علاقة قوية بين العلم والفلسفة الإسلامية ، رغم أن هذه العلاقة فى نظر الكثيرين تعتبر بديهة منطقية لا تحتاج إلى برهان ولا يمكن إنكارها . لكن البدهيات هى التى كثيراً ما تتعرض من جانب الغير لمحاولات الطمس والتشويه ، وتتعرض من جانب أصحابها لحالة من انقطاع الوعى بها والنسيان لغاياتها الأصلية . وليس أدل على ذلك من محاولات التشكيك فى وجود « فلسفة إسلامية » أصلاً ، سواء من قِبل بعض المفكرين الإسلاميين أنفسهم أو من قِبل بعض المستشرقين وعلماء التاريخ الغربيين(١٤) .

وأيا ما كان الأمر فى شأن اختلاف الدارسين حول نشأة الفلسفة الإسلامية ومجالاتها وطبيعة المشكلات التى تشغلها والأهداف التى تسعى لتحقيقها ، فإن علاقة العلم بالفكر الإسلامى عموماً يجب – فى رأينا – أن تأتى فى مقدمة الموضوعات التى تحتاج إلى المزيد من اهتمام الباحثين لتأكيد أصالة الفكر الإسلامى من جهة ، ولتجديد هذا الفكر حتى يكون قادراً على استيعاب حركة العصر من جهة أخرى ، خصوصاً بعد أن تدخل العلم فى بناء الحياة المعاصرة بحيث لم يعد هناك أى نشاط إنسانى إلا ويعتمد على العلوم وتقنياتها فى تخطيطه وتطوره والإسراع بإيقاع حركته .

(جـ) الفلسفة الإسلامية والعلم المعاصر :

لا شك فى أن العلم بتطبيقاته وتقنياته يلعب دوراً أساسياً فى حياة الأفراد والمجتمعات ، ويسهم إسهاماً مباشراً فى رسم تصورات الإنسان عن الكون والعالم الذى يعيش فيه ، بل إنه أصبح سمة أساسية من سمات الثقافة المعاصرة . ومن يستقرىء تاريخ العلم والحضارة يمكنه ملاحظة أثر التطور العلمى والتقنى على مناهج التفكير وطبيعة التحول فى مختلف ضروب النشاط الإنسانى إذا ما قارن بين حدود عالم الإنسان منذ كان يقدح حجر الصوان لاستخراج الشرر إلى أن وصل إلى تفجير الطاقة من الذرة والنواة . وهل التقنية فى حقيقتها إلا ذلك الجزء التطبيقى من العلم الذى يعمق ويوسع أدوات ووسائل التحصيل المعرفى ، ومن ثم فإنها

بهذا المعنى تصبح مباشرة فى نفس الإنسان ووعيه وتجربته ، وتفرض ظلها على أنماط العلاقات والسلوك بين الأفراد والمجتمعات[١٥]. إن الأبحاث والدراسات المستقبلية تنبىء عن ثورة علمية مرتقبة يتهاوى تحت معاولها أساس الكثير من النظريات العلمية والمذاهب الفلسفية السائدة ، ويطرأ بسببها تحول كبير على وعى الإنسان وتصوره لنفسه وللعالم اللذين كلما أوغل فيهما علماً ومعرفة ازدادا أمامه عمقاً واتساعاً .

ولقد بلغت الصورة الراهنة للواقع العلمى والتقنى درجة من التعقيد يستحيل معها على باحث واحد تحليلها فى دراسة واحدة . ذلك لأنها فى أحد جوانبها مثلاً تمتد من أصغر الجسيمات الأولية فى عالم الذرة ونواتها إلى أكبر المجرات الكونية فى عالم الفضاء المتناهى . ويكاد يمتزج البحث فى هذه المجالات بميادين أخرى على نفس المستوى من الخطورة والأهمية تشمل تقنيات الليزر والحساب الآلى والذكاء الاصطناعى والهندسة الوراثية والاتصالات والطاقة وسباق التسلح فى الميادين البيولوجية والكيميائية والنووية وغيرها . وتدلنا الأبحاث الجارية حالياً فى مختلف فروع العلم على أننا نعيش مرحلة جديدة من التفكير العلمى والتقنى المرتبط بمفاهيم ميتافيزيقية أحياناً مثل التحكم فى عمر الأجسام المتحركة عن طريق سرعتها ، والحديث عن الأبعاد الخفية للزمان والمكان ، وفكرة الخلق من العدم وحقيقة أصل الكون وتمدده وغيرها[١٦]. ويكفى أن نشير إلى ما شهدته أبحاث الفضاء الكونى فى العقدين الأخيرين من تطور كبير أدى بأصحاب النزعة العلمية المتطرفة – على الصعيد الفكرى – أن يشرعوا فى الترغيب لما يشبه الاعتقاد بأن الفضاء الخارجى هو الموطن الطبيعى للبشر[١٧].

وإذا كان سكان الكرة الأرضية ينقسمون الآن إلى شمال قوى متقدم وجنوب ضعيف متخلف ، فإن الإدراك الواعى لطبيعة التطورات التى تحدث فى كل ميادين العلم المعاصر من شأنه أن يساعد على تقييم موضوعى لتلك الفجوة الواسعة بين سكان الكوكب الواحد . كما أن التوصيف الأمين لهذا الواقع العلمى والتقنى يعتبر – فى رأينا – مقدمة ضرورية للتفكير فى الخروج من مستنقع التخلف والإسهام فى إعداد عقليات علمية قادرة على المشاركة فى ميادين الابتكار والإبداع . وبطبيعة الحال سوف تختلف طرائق التناول باختلاف الوجهات الفلسفية المطروحة فى ساحات الفكر المعاصر على تعددها وتباينها ، حيث يطمع كل فريق إلى أن يجعل من تصوره أساساً لإيمان اجتماعى جديد يكون بمثابة دين إنسانى يهدى إلى الحقيقة كاملة . وهنا تبرز من جديد حاجة البشرية الماسة إلى المنهج الإسلامى الذى ينقذها من متاهة الحيرة بين نظريات الحقيقة ومشكلات المعرفة كما تراها الفلسفات الوضعية المتصارعة . فالحقيقة التى ينبغى معرفتها ليست هى ما يضعه الفلاسفة اتفاقاً أو اختلافاً ، ولكنها الحقيقة

البناءة المرتبطة بالعلم وبالواقع ، وهى أيضاً الحقيقة الهادفة إلى اليقين المرتبط بالصدق وبالعقيدة[18].

ويكون التحدى الحقيقى الذى يواجه الفكر الإسلامى فى هذا العصر هو قدرته على تقديم إجابات شافية لكل ما تسفر عنه تطورات العلوم وتقنياتها ، وذلك من خلال صياغة جديدة لفلسفتنا الإسلامية تأخذ فى اعتبارها لغة العلم وتحدياته ، وتسهم فى بناء الحضارة المعاصرة بنصيب يتناسب مع مجد الأمة الإسلامية ومكانتها المرموقة فى تاريخ العلم والحضارة . عندئذ فقط يبطل زعم المذاهب العنصرية التى يرى أصحابها أن المسلمين يعجزون عن إنتاج فلسفة خاصة ، وأن الفلسفة نتاج خاص يتطلب صفات عقلية مغروسة جنسياً أو عرقياً ، ولا يتمتع بها غير الآريين أصحاب الحضارة الغربية .

من ناحية أخرى ، يزيد من أهمية الدعوة إلى فلسفة إسلامية معاصرة أنها – فى رأينا – تحتل مكان الصدارة من العلوم المؤهلة لسدّ الفجوة الواسعة بين العلم والإنسان ، ويعوّل عليها أكثر من غيرها ، فى درء الأخطار التى تهدد وحدة الثقافة النظرية والعملية وتكامل المعرفة والفكر الإنسانيْن . ذلك أن الواقع الثقافى على مستوى العالم أجمع ، وفى العالم العربى والإسلامى بصورة خاصة ، يعانى من أزمة الفصل التام تقريباً بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية ، أو بين الثقافة العلمية وثقافة الإنسانيات ، وهو ما يسميه البعض بأزمة «الثقافتين»[19]. فالمشتغلون بالعلوم الصرفة وتقنياتها لا يقرأون الإنسانيات ولا يفهمونها ، والمتخصصون فى العلوم الإنسانية يتحاشون الاقتراب من عالم الرياضيات الفسيح ، ولا يتابعون تطور العلم ومفاهيمه . لكن تطور الحياة المعاصرة وتشابك جميع عناصرها يؤكدان على ضرورة السعى إلى إقامة الجسور بين مختلف فروع المعرفة البشرية مهما تباينت مجالات اهتمامها الجزئية .

ومن المنطقى أن يقودنا هذا السياق الذى عرضناه إلى طرح ما نعتقد بأنه يمثل نقطة البدء الحقيقية فى إصلاح العطب الذى أصاب الأمة الإسلامية فى فكرها وفلسفتها ، وأودى بها فى غياهب التخلف والتبعية ، وذلك بتبادل الرأى والحوار حول أُسس تكوين العقلية الإسلامية المعاصرة وترشيدها من خلال بلورة نظرية عامة للعلم والتقنية يستعين بها المسلمون على تغيير واقعهم وتطويره فى إطار من التصور الإسلامى المستنير[20].

ثانيـاً : نصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام

(أ) دور التعليم العام فى تأصيل الفكر الإسلامى وتجديده :

يدلنا استقراء الآثار الحضارية على أن الإنسان إنما خرج إلى نور التاريخ بعد أن غدا قادراً على التفكير وأصبح مدركاً لأهمية العلم ومواصلة التحصيل المعرفى فى صنع التقدم وفهم المزيد من أسرار الكون والحياة ، ومن ثم كانت بداية مشواره الطويل نحو تشييد الحضارات المتعاقبة التى جاءت ثمرة لتطور التفكير وإبداعات العقل فى مختلف مجالات النشاط الإنسانى ، وإذا كانت المعرفة فى حد ذاتها تمثل لدى الإنسان حاجة عقلية ملحة تدفعه دفعاً إلى التماس الحقيقة فى كل مظهر من مظاهر الوجود ، فإنها فى نفس الوقت تستمد قيمتها من حصيلة مردودها للمجتمع البشرى . وتتوقف هذه الحصيلة بطبيعة الحال على درجة استيعاب الإنسان لعلوم عصره ، وحسن استخدامه لها وفق مقومات ثقافته ومنهج تفكيره ، وفى إطار القيم والمعايير والضوابط التى يرتضيها المجتمع أساساً لتوجيه السلوك ورسم خطى التقدم والرقى .

من هنا أدركت المجتمعات المتقدمة ، أو التى تسعى بوعى وإصرار نحو التقدم والمدنية جوهر العلاقة الوثيقة بين تنمية الإنسان حضارياً وبين انتمائه فكرياً وعقائدياً . وأيقنت هذه المجتمعات أن الدعامة الأساسية فى تحقيق نهضتها ومواصلة تقدمها يجب أن تقوم على تأصيل ثقافتها وتعزيز قيمها بما يجعل سلوك الفرد فيها متوافقاً مع الإطار الفكرى الذى يحكم حركتها ويحدد أهدافها . وعادة ما يقع العبء الأكبر فى هذا الصدد على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية التى تضطلع بتدريس مناهج محددة فى مراحل التعليم العام يكون لها أكبر الأثر فى تكوين ثقافة المتعلمين وتزويدهم بأساسيات المعرفة وأنماط الفهم التى تجعلهم قادرين على بناء ما تبقى من حياتهم [٢١] .

هذا هو ما تأخذ به دول كثيرة فى أوروبا الشرقية وأوروبا الغربية على حد سواء ، وفى اليابان والصين وكوريا وإسرائيل وغيرها ، بصرف النظر عن مدى نضج وصواب المذاهب الفلسفية أو الاتجاهات الفكرية المطروحة فى هذا المجتمع أو ذاك .

وتخضع العملية التعليمية ، حتى فى أكثر الدول تقدماً ، للفحص والمراجعة بصورة مستمرة بغرض الاستزادة من مواطن القوة والتخلص من مواطن الضعف والوقوف على المستوى الحقيقى لكفاية الأداء والقدرة على بلوغ الأهداف مع الحفاظ على الجمع بين تحديث الثقافة

الذاتية وتأصيلها فى نفوس النشء . ويكفى أن نسوق مثلاً على ذلك ما جاء فى ديباجة التقرير النهائى للجنة تقييم مؤسسات التعليم النظامى فى الولايات المتحدة الأمريكية من أنه : « لو قامت (قوة معادية) بفرض أداء تعليمى قليل الجودة على الشعب الأمريكى لاعتبر ذلك مدعاة للحرب ، ولكن ذلك يحدث الآن من خلالنا نحن الذين سمحنا به . لقد بددنا هذه المكاسب التى حصلنا عليها فى رفع مستوى التحصيل التعليمى لطلابنا بعد التحدى الذى واجهناه بإطلاق القمر الصناعى (سبوتنيك)[٢٢] أن هذا التدنى فى قبول تلك المستويات من التعليم عمل بلا تفكير وعملية نزع لسلاح التعليم »[٢٣]. وعندما يقترح هتشنجر ، أحد أعلام التربية الأمريكيين تصوراً لإصلاح التعليم يقضى باعتبار المدرسة الثانوية المخطط لها بعناية فائقة فى أوروبا مثالاً يجب أن يحتذى فى أمريكا ، فإنه يواجه باعتراضات على أساس أن هذا التصور لا يلبى حاجات طلاب التعليم العام فى أمريكا من الأقليات التى تنتمى إلى أصول مختلفة ، ولذا فهو لا يخدم مواقع العمل فى الثقافة الأمريكية المعاصرة التى تتسم بالتقدم العلمى والتقنى ، فضلاً عن أنه يعكس ظلال الثقافة الغربية بوجه عام ويحرم الأمريكيين من التعرف على ثقافات الأمم التى تؤدى فيها أمريكا دوراً ما ، قلّ أو كبر[٢٤].

وإذا انتقلنا الآن إلى استعراض سريع لواقع التعليم فى الأمة العربية والإسلامية فإن النشرات الإحصائية توضح لنا أن جهداً ملحوظاً يبذل فى تعميم التعليم وتوسيع رقعة انتشاره ، لكن الدراسات التحليلية والتقويمية تؤكد لنا – مع الواقع الملموس – أن هذا التطور الكمى لا يواكبه تطور نوعى يفى باحتياجات الأمة ويقيلها من عثرتها ، وأن الفجوة واسعة جداً بين الهدف والتطبيق[٢٥]. وتعزى الدراسات العالمية المقارنة هذا العجز الذى يصيب نظام التعليم العام فى دول العالم الثالث عموماً إلى أن كثيراً من الدول النامية قد غدت معرضاً عالمياً كبيراً لأشتات من النماذج والفلسفات التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم الصناعى ، وأنها تحاول تطبيقها كما هى ، أو مرتدية شعارات التجديد والتطوير ، فى بيئة تختلف عن بيئاتها الأصلية[٢٦].

يتضح مما سبق أن فلسفة التعليم العام التى تأخذ بها مجتمعات العالم المتقدم ، وتتلخص فى اعتباره أهم أداة لتأصيل الهوية الثقافية وتحديثها ، تكاد تكون غائبة منهجاً وتطبيقاً فى أغلب مجتمعات العالم الإسلامى ، حتى وإن كانت هدفاً ينص عليه فى الاستراتيجيات وفى توصيات الندوات والمؤتمرات .

أما غياب المنهج العلمي السليم فى فلسفة التعليم العام فيمكن أن نستدل عليه مما يغمر ساحة الفكر العربى والإسلامى من الجدل والنقاش حول جدوى المفاضلة أو التوفيق بين ثنائيات الألفاظ والصيغ التى تطرح من حين لآخر ، مثل الأصالة والمعاصرة والتجديد والتقليد والإبداع والاتباع والمعقول واللامعقول والتحديث والتغريب والإسلامية والعلمانية وغيرها . إذ كيف يمكن الاتفاق على منهج محدد الخطوات والغايات فى وسط ثقافى باهت الهوية لا يزال فى حاجة إلى اسم ونسب . إن الحوار بين المفكرين لا يزال مستمراً فى سبيل إقرار أبسط مبادىء التفكير العلمى الذى من شأنه أن يصنع التقدم ، فى حين أن التقدم نفسه عند الآخرين يركب الآن صاروخا ومكوك فضاء ويسافر نحو الشمس والقمر والكواكب البعيدة !!. وأما عن غياب التطبيق السليم لأهداف التعليم العام فيكفى أن يشهد عليه ما نراه من كون تدريس مادة « التربية الإسلامية » أمراً ثانوياً أو هامشاً ، وأن يأتى تقويمها - على أحسن الفروض - فى مستوى واحد مع التربية الموسيقية والتربية الرياضية والتربية الفنية وغيرها ، فينظر إليها الطلاب على أنها من قبيل « تحصيل الحاصل » .

وإذا ما أردنا إذن أن نستفيد من تجارب المجتمعات المتقدمة فى اعتبار التعليم العام أداة لتأكيد الهوية الثقافية وتجديدها ، يكون علينا أن نعول على ثقافتنا الإسلامية وليس على ثقافة الغير ، وننطلق من التصورات والمعتقدات والقيم التى يؤمن بها أبناء أمتنا الإسلامية لتكون زادهم الحقيقى فى العمل والكفاح من أجل حياة أفضل . ويقينى أن هذا ما يجب أن يمثل حجر الزاوية فى فكر الصحوة الإسلامية المعاصرة التى تؤمن بدور العلم فى صنع التقدم وتدعو إلى الأخذ به بنية ومنهجا ، على أن يبدأ الإصلاح بإعادة نظر شاملة وفورية فى جميع المناهج الدراسية لتنقيتها من أى مفاهيم غير إسلامية وإعادة صياغتها بعد تحديد أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وتعلمها وعملية تقويمها فى ضوء التصور الإسلامى المستند إلى كتاب الله الكريم وسنة نبيه الأمين . إن ثقافتنا الذاتية وفلسفتنا الإسلامية قد احتضنتا حضارة زاهرة من أطول الحضارات التى عرفها التاريخ الإنسانى ، ولاتزالان قادرتين على ابتعاث حضارة جديدة إذا ما أدركنا الحاجة الماسة إلى إحياء تراثنا الإسلامى وتنقيته وتوسيع دائرته وترشيد العقول المفكرة به فى إطار الإلمام الواعى بدقائق الواقع المعاش وباتجاهات الفكر العالمى وفلسفاته التقليدية والمعاصرة .

والموضوع على هذا النحو متصل فى جانبه التربوى بمعانى التربية الإسلامية وغاياتها فى كل أوجه نشاطها . فالتعليم فى أية أمة من الأمم - بحكم بنائه وتوجيهه - يمثل الوجه الأهم من أوجه التربية والجزء الأعظم من قوتها الدافعة ، والوسيلة المثلى لضمان بلوغ غاياتها .

ويتفق المفكرون الإسلاميون وعلماء التربية الإسلامية[٢٧] على أن غاية التربية الإسلامية العليا هي بلوغ الكمال الإنساني لأن الإسلام نفسه يمثل بلوغ الكمال الديني ، مصداقاً لقوله تعالى : ﴿ **اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا** ﴾ [سورة المائدة : ٣] ويأتي في مقدمة خصائص الكمال الإنساني الذي تنشده التربية الإسلامية إعداد الإنسان الصالح العابد لله حق عبادته والجدير بحمل الأمانة والبحث عن الحقيقة وإعمار الحياة في الأرض .

ولا يتسع المجال هنا لعرض كل ما يتعلق بغايات التربية الإسلامية في تنشئة الشخصية الإسلامية المتكاملة التي تفهم معنى عبادة الله بأنها أوسع وأشمل من مجرد إقامة الشعائر ، وتنطلق في تفكيرها وأعمالها من مسلمة التوحيد الإسلامي الذي يعمق في الإنسان معنى الربانية كأساس لكل خصائص التصور الإسلامي في تحقيق المنهج الإلهي على الأرض ، ولكن يجب إيضاح أن التربية الإسلامية والتعليم هما من مهمة النبوة التي كلف بأدائها سيد المرسلين ، مصداقاً لقوله سبحانه وتعالى : ﴿ **يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة** ﴾ [سورة آل عمران : ١٦٤] ، وقول رسوله الأمين : « إن الله بعثني معلماً ميسراً »[٢٨]. على أن التحصيل المعرفي وتجديده وتطوره يتم تحقيقه على أكمل وجه إذا ما كان في كنف الإيمان الصادق بالرب الخالق ، امتثالاً للأمر الإلهي في قوله تعالى : ﴿ **اقرأ باسم ربك الذي خلق** ﴾ [العلق : ١] ، إذ لا يمكن أن تبدأ آخر الرسالات السماوية لبني آدم على هذه الأرض بهذه الآية الكريمة إلا إذا كانت تمثل بالفعل الأساس السليم لبناء المعرفة الإنسانية ، تماماً مثلما تمثل الخلية الحية وحدة بناء الكائن الحي . بل إن معنى الآية الكريمة قد تتسع دلالته اللفظية وتمتد لتشمل كل ما يأتيه الإنسان في الجانب الإيجابي ، وكل ما يدعه في الجانب السلبي ، مجرداً في الأسباب والغايات لله الخالق سبحانه وتعالى[٢٩]. وعندما نقول إن تأكيد المنهج الإسلامي هو الأساس في تكوين العقلية الإسلامية القادرة على الإبداع والتقدم ، فإن هذا لا يعني عدم مقدرة غير المؤمنين على تحصيل العلم ، فالله سبحانه وتعالى جعل البحث في الكون وعلومه متاحاً لكل البشر حتى يواصلوا إعمار الأرض ، لكن الذين يفتقدون منطق التوحيد الإسلامي لا يستطيعون مواصلة الترقي في السلم المعرفي إلى غايته القصوى بإدراك الحقيقة المطلقة وجوهر العلاقة بين الله والإنسان والكون ، ومن ثم فهم لا يستثمرون كل ثمار المعرفة التي حصلوها ، وكثيراً ما يسيئون استخدامها في غير موضعها . ولنا في أسلافنا الذين تربوا على الإسلام أسوة حسنة لأنهم أدركوا أن الاهتمام بالعلم قضية تعبدية بالدرجة الأولى ، وليست مجرد الحصول على شيء من القوة الغاشمة أو التسلط الظالم

فى هذه الدنيا[٣٠].

وإذا ما قبلنا ذلك التوضيح لواقع التعليم العام فى العالم العربى والإسلامى فإننا لن نجد صعوبة فى الوقوف على السبب الحقيقى لتخلف الأمة الإسلامية وتدهور مستوى التعليم فى مدارسها وجامعاتها ، على كثرتها ووفرة إمكاناتها . لن يكون لهذا التعليم دور مؤثر فى ابتعاث النهضة الحضارية المنشودة إلا إذا تحددت أهدافه فى « تأصيل الثقافة الإسلامية وتجديدها فى ضوء المعانى الربانية لغايات التربية الإسلامية » ، وإلا إذا استحدث صيغة جديدة للتطوير والإصلاح تستند فى سياستها إلى المنهج الإسلامى القويم وتؤمن بدور العلم والتقنية فى ربط المجتمع الإسلامى بواقع الحياة المعاصرة . وهذا يتطلب فى المقام الأول إسهام العلماء والمفكرين الإسلاميين فى مختلف التخصصات المعرفية للوصول إلى تصور واضح ومتكامل لأسلمة نظام التعليم العام وصياغة نظرية ومنهجية إسلامية عملية للتربية الإسلامية فى الأساليب والوسائل المطلوبة لبناء المدرسة العملية الإسلامية المتميزة ، على أن يكون البدء بأسلمة المناهج الدراسية طريقاً إلى وحدة المعرفة الإسلامية فى التعليم وبناء الشخصية الإسلامية المعاصرة[٣١]. عندئذ فقط ينكسر حاجز الجمود فيما يمكن أن يسمى بنظام التعليم السلمى ، وتزول حالة التشاؤم واللاجدوى من ثقافة مستسلمة ، وتنتقل الأمة إلى وضع جديد، يحدوها الأمل والتفاؤل بنهضة حضارية جديدة تحقق إرادة الله فى ترقية الحياة على الأرض ، وترسى قواعد المنهج الإلهى الذى يتناسق مع الناموس الكونى العام .

(ب) الفكر العلمى وتجربة التدريس الفلسفى فى مصر :

١ - مدى إسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى الفترة ١٩٥٣ - ١٩٨٨ .

ننتقل الآن إلى محاولة استكشاف مدى التطابق والاتساق بين الفكر الإسلامى وتطبيقه فى سياسة التعليم العام ، وذلك من خلال جزئية محددة تتعلق بنصيب العلم والفكر العلمى فى تجربة التدريس الفلسفى فى المرحلة الثانوية من التعليم العام بمصر . وأهمية اختيار مادة الفلسفة بالذات فى هذه المرحلة من التعليم دون غيرها تكمن فى قدرتها على تقديم إجابات مقنعة لكثير من التساؤلات الفكرية التى تشغل أذهان الشباب حول قضايا جوهرية فى الحياة وإذا ما أحسن اختيار المنهج الفلسفى بما يتناسب مع القدرة العقلية لهؤلاء الشباب فى هذه المرحلة الهامة من عمرهم ، فإن هذا يسهم إلى حد كبير فى بلورة توجههم الفكرى وتعميق المفاهيم والقيم التى يراد لهم أن تتشربها نفوسهم وعقولهم[٣٢]. وأما عن دور العلم والفكر العلمى فى هذا المجال فهو ضرورة تتطلبها روح العصر وظروف الواقع ومتطلبات النهضة

الحضارية . ونظراً لما تتميز به الفلسفة من فكر نظرى وما تمتلكه من مفاهيم مجردة فإنها تساعد – إذا ما أريد لها ذلك – على أن يأخذ التلاميذ بالمنهج العلمى وتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو العلم والعلماء . وحتى إذا لم يواصلوا تعليمهم بعد ذلك ، أو أنستهم شواغل الحياة العملية مادة الموضوع العلمى الذى درسوه ، يبقى لهم منهج النظر وأسلوب التفكير المنهجى الذى تتطلب استخدامه طبيعة العصر فى شتى مجالات الحياة . والتفكير العلمى فوق كل هذا مطلب إسلامى تتغياه التربية الإسلامية ، باعتباره الأساس فى تكوين العقلية الإسلامية وبناء شخصية الإنسان المسلم ، حثت عليه آيات القرآن الكريم ودعت إليه الأحاديث النبوية الشريفة ، ومارسه المسلمون الأوائل فى كنف الإيمان بالخالق الواحد ، فصنعوا به ومنه حضارة زاهرة تزهو على كل الحضارات .

وإذا ما سلمنا باعتبار هذا الذى فصلناه سابقاً يمكن أن يكون تصوراً إسلامياً مقبولاً لطبيعة الموقف النظرى الذى يجب مراعاته عند بناء المنهج المدرسى ، فإن مشكلة هذه الجزئية من الدراسة تتحدد فى الإجابة عن السؤال التالى :–

ما مدى اتفاق أو اختلاف منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر بالنسبة للتصور الإسلامى الذى حددناه لطبيعة الموقف النظرى للمنهج المدرسى ؟

والإجابة على هذا السؤال لن نبدأها من فراغ ، فقد سبق أن تناولت إحدى الدراسات التربوية(٣٣) موضوع تدريس الفلسفة فى مصر لطلاب المرحلة الثانوية من خلال مناقشة ثلاثة نصوص فى الفلسفة على مدى ثلاثين عاماً هى :

١ – كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة » لطلاب السنة التوجيهية ، تأليف د . إبراهيم مدكور ، ويوسف كرم ، طبعة ١٩٥٣ .

٢ – كتاب « الفلسفة » ، تأليف د . سعيد إسماعيل على ، للصف الثالث الثانوى ، القسم الأدبى ، القاهرة ١٩٧٠ .

٣ – كتاب « مسائل فلسفية » للصف الثالث الأدبى ، تأليف د . زكى نجيب محمود وآخرين ، القاهرة ١٩٨١ .

ولقد تبين لنا من تلك الدراسة أن الباحث كان يهدف إلى أن يقدم تحليلاً داخلياً لهذه النصوص الثلاثة منهجياً وأبستمولوجياً من خلال القيام بدراستها دراسة مقارنة فيما بينها فى سياق الوضع السياسى والاجتماعى السائد فى كل مرحلة من تلك المراحل الثلاث ، ولكن ضيق المجال على حد زعمه – لم يسمح بدراسة تفصيلية لتلك العناصر فى النصوص الثلاثة ، واكتفى بتحديد بعض الملاحظات والمؤشرات العامة(٣٤). ولهذا جاءت تلك

الدراسة فى مجملها مبتسرة ، فضلاً عن أنها فى تناولها للموقف النظرى الذى حددته لنقد النصوص الفلسفية اعتمدت على الجانب أو المدخل الأيديولوجى فى المقام الأول دون الأخذ فى الحسبان مختلف جوانب الموقف النظرى للمنهج المدرسى والمتمثلة فى كيفية معالجة المعرفة فى ميدان الفلسفة بشكل يخدم كلاً من المتعلم والمجتمع معاً[٣٥].

وقد انتهت الدراسة إلى اعتبار ما جاء فى الكتاب الأول جنوحا إلى الجانب الروحى وتشكيكاً فى الجانب العلمى وتشويهاً للجانب المادى ، ووصل الأمر إلى مستوى تغييب بعض الحقائق الفلسفية تدعيماً لهذا الجنوح الروحى ، ووقف عرض تاريخ الفلسفة عرضاً كلاسيكياً عند كانط ولم يتعده .

وحصل الكتاب الثانى على بعض الثناء النسبى حيث أوضحت الدراسة اختياره لثلاث مشاكل ذات دلالة هى : مشكلة الشك واليقين ، ومشكلة الحرية الإنسانية ، ومشكلة العلاقة بين الفكر والواقع وكيف واجهها المثاليون والبرجماتيون والماديون . وأوضحت الدراسة أن الكتاب يغلب عليه البعد القومى ويستند فى حكمه على مختلف المشاكل الفلسفية إلى ميثاق العمل الوطنى الذى صدر فى مصر عام ١٩٦٢ .

أما الكتاب الثالث فقد وصفته الدراسة بأنه تميز بالتناول التعليمى المبسط الواضح لبعض المسائل الفلسفية ، والجمع بين منهجى الكتابين السابقين ، أى التاريخ وعرض المسائل الأساسية . وأوضحت الدراسة أن الكتاب تجنب الدخول فى الإشكال النظرى ، وهو من مهام الفلسفة ، وتجاهل أثر ذلك على منهج التفكير عند الطلاب . كما أظهرت الدراسة تحيز الكتاب إلى المذهب البرجماتى ووصفه بأنه « منهج مرن وليس محدوداً ويصلح تطبيقه فى الفلسفات المختلفة »[٣٦]، واعتبرت هذه دعوة ضمنية إلى التعميم الشامل للفلسفة البرجمانية . وفى تعليق للمؤلف الرئيسى لهذا الكتاب على تلك الآراء ذكر أنه أعد خطة الكتاب بسرعة البرق وأن الكتاب لم يحسن عرضه ، ووافق الأستاذ العالم على نقده ، لكنه اعترض على هجومه بسبب النظريات الاجتماعية التى يقول بها وقال : هذا هوس ، ووصفه بأنه متسلط عليه فكرة مسبقة ، واستعاذ بالله ممن تركبهم أفكار مسبقة[٣٧].

وأيا ما كان الأمر ، فإننا نتفق مع ما جاء فى هذه الدراسة من وصف مشترك للنصوص الثلاثة ، يجمع بينها أنها جاءت فى أغلب الأحيان ذات طابع توفيقى ، إما بين الدين والفلسفة

كما فى الكتاب الأول ، وإما بين الدين والقومية وبقية المذاهب الفلسفية (باستثناء الفلسفة المثالية) كما فى الكتاب الثانى ، وإما بين الإسلامية والعربية والبرجماتية التبشيرية كما فى الكتاب الثالث . وهذه السمة التوفيقية تلقى بظلالها على النصوص الثلاثة وتجعلها بعيدة ، بدرجات متفاوتة ، عن التصور الإسلامى للموقف النظرى الذى حددناه للمنهج المدرسى فى مادة الفلسفة ، وخاصة فيما يتعلق بتأصيل غاية التربية الإسلامية الأسمى والتركيز على منهج التفكير العلمى انطلاقاً من المبادىء الإسلامية واحتكاماً إليها وسموا بها .

٢ - مدى إسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى الحالى ٨٩/٨٨ :

الكتاب الحالى بعنوان « الفلسفة ومشكلات الإنسان » للصف الثالث الثانوى (أدبى) [٣٨] .

يبدأ الكتاب بصورة الغلاف لوجه الفيلسوف اليونانى « أفلاطون » بريشة فنان عصر النهضة رافائيل . ويعالج فى فصوله المختلفة أربع مشكلات أساسية ذات دلالة هامة فى المجتمع الحديث هى :

أولاً : مشكلة التفكير الفلسفى وارتباطه بالإنسان والمجتمع .

ثانياً : مشكلة الشك واليقين .

ثالثاً : مشكلة الحرية الفردية .

رابعاً : مشكلة الإلزام الخلقى .

وإنى أعترف منذ البداية أن الدخول فى مجال النقد عموماً عملية صعبة ومعقدة لما تتضمنه من زوايا عديدة متشابكة ، لكنى سأقصر عرض وجهة نظرى على ما يتصل من الموضوع بمجال اهتمامى بالفكر العلمى عموماً ، والفكر العلمى الإسلامى على وجه الخصوص . وإذا ما حاولنا مناقشة المحتوى المعرفى لهذا الكتاب من هذه الزاوية ، وفى ضوء الموقف النظرى الإسلامى للمنهج المدرسى على نحو ما فصلناه آنفا ، ونحدده الآن فى السؤال : ما مدى اتفاق أو اختلاف منهج تدريس الفلسفة الحالى للثانوية العامة فى مصر مع إسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى ؟

فإن الإجابة نوجزها فى النقاط الآتية :

١ - فى الباب الأول ركز الكتاب فى معالجته لمشكلة التفكير على التفكير لفلسفى فقط وارتباطه بالإنسان والمجتمع ، ولم يفسح مكاناً مناسباً لخصائص التفكير العلمى السليم باعتباره مطلباً إسلامياً فى المقام الأول ، ومنهجاً ضرورياً ملازماً للإنسان ، وخاصة فى عصر يشكل

العلم فيه عاملاً حاسماً فى رسم صورة المجتمع . والقرآن الكريم يحث فى كثير من آياته على جعل الإيمان لحمة فى نسيج محكم سداه علوم الكون والحياة[٣٩]. وأبسط قواعد التعليم تقتضى أن يتعرف الطلاب على الفروق المميزة بين سمات المعرفة العلمية والتقنية وخصائص التفكير الفلسفى ، مع الوقوف على حدود وجدوى كل منها ، وفهم جوهر المفاهيم الأساسية وتطورها مع النمو المعرفى .

وعندما ضرب المثل بظاهرة « البرق والرعد » كمثال توضيحى لتنوع واختلاف أساليب التفكير لم يراع النواحى المميزة لمنهجية التفكير العلمى فى تفسير الظاهرة ، كما أن التعليل العلمى للظاهرة جاء موجزاً وصيغ بأسلوب غير دقيق ، ولم تتضمن قائمة المراجع لهذا الباب أى كتاب علمى يرجع إليه الطالب . بل إن الطالب يعرف من قراءته العامة أو من زميله فى القسم العلمى أن النشاط الكهربى داخل السحب ينشأ عنه حدوث تفريغات كهربية بين جزءين من السحاب الواحد ، أو بين السحاب والأرض أو بين سحابين مختلفين ، تظهر على صورة شرارات هائلة ، تعرف بالبرق وتستنفد فى ذلك كميات ضخمة من الطاقة الكهربية ، تؤدى إلى كثير من التدمير والتخريب إذا كان التفريغ بين السحاب والأرض . أما كل ما أورده الكتاب لتفسير هذه الظاهرة فهو جملة غير مفيدة علميا وخلع عليها صفة القانون العلمى الذى يعزى الظاهرة إلى التقاء «الموجات الكهربائية بعضها مع البعض الآخر فى الجو»[٤٠].

وفى رأيى أن هذا الباب كان فرصة مناسبة للإفاضة فى خصائص الأسلوب الدينى والعلمى ، وتعويد الطالب على اكتشاف خصائص كل منها ، طبعاً بالإضافة إلى الأسلوب الفلسفى ، كما أن موضوعات هذا الباب أقرب موضوعات الفلسفة إلى مستوى تفكير الطالب فى هذه المرحلة من عمره ، والتركيز على تأكيد وتأصيل المفاهيم الفكرية الأساسية يفيد كثيراً فى تشكيل العقلية العلمية لدى الطلاب .

ومن ناحية أخرى ، قطعت العلوم المعاصرة ، وبخاصة علم الفيزياء وعلم الفلك والميكانيكا السماوية وأبحاث الفضاء والكمبيوتر شوطاً كبيراً فى البحث فى قضايا معنوية كانت من قبل حكراً على ميدان الفلسفة ، مثل البحث فى أصل الكون وأصل الحياة وغيرهما ، وأصبح ما يسمى بالميتافيزيقا الفيزيائية وصفاً ينطبق على الأبعاد الخفية وأصغر الجسيمات الأولية داخل النواة كما ينطبق على أبعد المجرات التى تسبح فى فضاء الكون السحيق . وأوحى هذا التحليل الجديد لمادة الكون بأن الفاصل بين ما هو « مادى » وما هو « لا مادى » أوشك أن يزول ،

فالمادة والطاقة مثلاً بصورها المختلفة وجهان لعملة واحدة . ومن هنا فإن ما يخلص إليه الكتاب من « أن موضوع الفلسفة كلى معنوى مجرد ، بينما موضوع العلم جزئى حسى مادى »[41] قد يكون مناسباً فى مراحل معينة من تطور الفكر العلمى والفلسفى ، لكنه لا يتفق مع فلسفة العلوم المعاصرة .

ومن ناحية ثالثة أورد الكتاب فى تعليقه على صورة لفيثاغورث فى صفحة ١٦ أنه صاحب النظرية الهندسية التى تنسب حتى الآن إلى اسمه ، وربما كان مفيداً أن يعرف الطالب مضمون هذه النظرية الأساسية وتطبيقاتها . ولنا أن نقدر الأثر التربوى على عقلية الطالب إذا علمنا أن أساس هذه النظرية يعود إلى قدماء المصريين الذين توصلوا إلى معادلة على الصورة : س٢ + ص٢ = ١٠٠ ، ص = $\frac{٣}{٤}$س حيث س = ٨ ، ص = ٦ وتتصل هذه المعادلة اتصالاً مباشراً بالحل الهندسى للعلاقة الأبسط بين الأعداد ٣ ، ٤ ، ٥ فى مثلث قائم الزاوية حيث صاغ منها فيثاغورث النظرية المشار إليها فى حساب المثلثات والتى تنص على أن المربع المنشأ على الوتر فى المثلث القائم الزاوية يساوى مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين . ويزداد الأثر التربوى الإيجابى على عقلية الطالب إذا علم أن علماء الحضارة الإسلامية ، وبخاصة ثابت بن قرة ، استطاعوا تعميم نظرية فيثاغورث لأى مثلث ، وهى الحالة التى يدرسها الطلاب حالياً فى تعليمهم العام وربما لا يعرفون عن تاريخها إلا أنها تنسب فقط لفيثاغورث . ونفس الشىء يمكن أن يقال عن تأصيل نظرية الجاذبية المنسوبة إلى نيوتن فى صفحة ٣٠ ، وتصحيح تاريخها بإبراز دور علماء الحضارة الإسلامية من أمثال الخازن وابن الهيثم والبيرونى والهمدانى وغيرهم فى كشف مفهوم الجاذبية الأرضية .

٢ – تغلب على الكتاب فى مواضع كثيرة – شأنه شأن الكتب السابقة عليه – السمة التوفيقية التى تطمس معالم الرؤية الواضحة للتصور الإسلامى السليم وميزته على كل التصورات الدينية والفلسفية الأخرى . فقد ظهرت هذه التوفيقية مثلاً عند الحديث عن الأسلوب الدينى عامة فى ص ١٢ ، ص ٣٤ ، دون النظر إلى نوعية الدين . واقتصر تعريف الأسلوب الدينى على أنه يربط الظواهر الطبيعية بتفوق قدرة الله مقارنة بعجز الإنسان فى صنع مثيلها . وما يستتبع ذلك من محاولة فهم هذه الظواهر التى تؤدى إلى ازدياد إيمان الإنسان بالله وبقدرته وعظمته تعالى . وفى هذا التعميم إجحاف بالإسلام الذى أنزله الخالق الواحد ليقود حركة الكون والحياة إلى قيام الساعة ، والذى جاء بالمنهج الإلهى الشامل الذى يَجُبُّ كل منهج آخر مصداقاً لقوله تعالى : ﴿ وأن هذا صراطى مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله

ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون ﴾ [سورة الأنعام : ١٥٣] .

كذلك ظهرت سمة التوفيقية بين الإسلام والقومية أو العربية فى مواضع كثيرة من الكتاب . فقد جاء فى صفحتى ٧ ، ٨ من المقدمة : « ودعما للانتماء الفكرى القومى عند الطلبة ومنعا لاتجاههم نحو اعتناق أى فكر أجنبى أثناء أو بعد دراستهم للمذاهب الفلسفية المقررة فى المنهج والكتاب ، اتبعنا منهجاً واضحاً ومحدداً فى هذا الشأن ، نرجو أن يركز عليه المعلمون بدقة أثناء التدريس ، ويتمثل فى اتخاذ النظرة النقدية للتعقيب بها على المذاهب الفلسفية ، بدلاً من الاكتفاء بعرض تلك المذاهب بطريقة موضوعية دون نقد أو تعليق » .

وفى الصفحات من ٥٢ إلى ٥٦ حددت سمات النظرة النقدية العربية فى :

(أ) النظرة إلى المذاهب الفلسفية فى ارتباطها بنشأتها .

(ب) رفض الحلول الغربية والمذاهب الأجنبية للمشكلات الفلسفية لأنها ثمار لتربة اجتماعية أجنبية ، والبحث عن حلول عربية للمشكلات الفلسفية[٤٢] .

(جـ) التوسط والاعتدال كأساس عام للموقف الفلسفى العربى .

وتستخدم هذه الطريقة النقدية فى عرض المشكلات الفلسفية والتعقيب عليها من وجهة النظر العربية ، فنجد الشك المنهجى فى الحضارة الإسلامية (ص ٩٦) ، وموقف مجتمعنا العربى من مشكلة الحرية (ص ٢١٤ – ٢١٦) ، وتكامل الإلزام الخلقى من وجهة النظر العربية (ص ٢٦٠) .

والتساؤل الذى نطرحه الآن هو : هل توجد فعلاً لدينا فلسفة عربية ؟

والإجابة نستقيها من حوار دار بين أحد المستشرقين وفيلسوف عربى معاصر أورده فى كتابه الذى اختير ضمن المراجع العربية المختارة تحت رقم ١١ ص ٦٢ (عبد الغفار مكاوى ، علم الفلسفة ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ١٩٨١ ، ص ١١١) . جاء فى هذا الحوار : « سألنى يوماً أحد المستشرقين : هل عندكم مذاهب فلسفية ؟ قُلت بصراحة أخافتنى : لن تجد مذهباً مغلقاً ولا مفتوحاً ، ربما عثرت على اجتهادات طيبة لدى رواد النهضة الحديثة وعند معظم المشتغلين بالتفكير والتعليم الفلسفى فى بلادنا العربية ، ولكنها لا تزال تقف على أرض تهتز بين تمثل تراثنا وعرض التراث المعاصر . قال : ولماذا تخشى الاهتزاز ؟ أليست هذه هى حال كل الشعوب والحضارات ؟ قُلت ضاحكاً: صدقت ، ولكنها عندنا تصيب بالدوار وتهدد بالزلازل . سأل وهو يقطب وجهه : فأين أجد بذور الفلسفة العربية ؟ قلت :

ربما تلمس بذورها الكامنة فى ضمير الشعب : فى عاداته وتقاليده ، وأمثاله وحكاياته ، ومواويله وبكائياته ، وربما تلمح خطوطها البعيدة أو خيوطها الرقيقة عند الشعراء والكتاب . ولكنها ستحتاج إلى النساج الذى ننتظره . قد يأتى أو لا يأتى . هذا شىء لا نعلمه ، ولكن الذى يجب أن نعمل من أجله هو تهيئة النول الصالح وإعداد خيوط الغزل من القطن والصوف والحرير » . ترى لو رجع الطالب إلى هذا المرجع المشار إليه فى كتابه المقرر واطلع على هذا الحوار ، هل سيظل مقتنعاً بوجود فلسفة عربية ؟! أما عن أوجه التناقض بين السمتين الثانية والثالثة والخلط بين وسطية الإسلام ورفض الواقع المعاصر فحدث ولا حرج !

وإذا كان لنا من تعليق على هذه الصفة التوفيقية التى تتسم بها مناهج الفلسفة عموماً فإننا نرى أنها انعكاس لحالة الحيرة والقلق التى تسود ساحة الفكر العربى بين الأصالة والمعاصرة ، والبعد عن منرح الإسلام المتكامل والمؤهل لأن يكون موضع تأمل عميق فى عقلية إنسان العصر . إن قوة الفكر الإسلامى الحقيقية لا تتوافر إلا من وضوحه واتساقه وإعلاء قيمته وتحديد غايته . وفى اعتقادى أن الدعوة إلى فلسفة قومية تصبح بلا معنى إذا ما كان هناك نظرية إسلامية متكاملة فى التفكير والحرية والأخلاق والمعرفة وغيرها من مشكلات الإنسان .

٣ – يحتوى الكتاب بين ثناياه على بعض المفاهيم التى توحى للطالب بتصورات غير إسلامية : مثال ذلك ما يبدأ به من تقرير ما يقال من أن الإنسان حيوان ناطق أو مفكر (ص ١١) . وكثيراً ما يحلو للفلاسفة أن يطلقوا صفات على الإنسان الحيوان تتغير بتغير العصور ، كالإنسان حيوان له تاريخ أو ذاكرة ، والإنسان حيوان تكنولوجى ، والإنسان حيوان اجتماعى وغيرها . والتصور الإسلامى يقضى بأن الإنسان خلقه الله إنساناً وكرمه على سائر المخلوقات بالعلم ، وينسحب لفظ الحيوان فى حقيقة الأمر على كل شىء حى ، فكل ذى روح حيوان . لكن إقران صفة الحيوانية بالإنسان قد توحى لدى الطالب ببعض المعانى التى لوثت ثقافتنا الإسلامية عندما شاعت نظرية التطور لداروين ونظرية التحليل النفسى لفرويد . كما أن التعرض لبعض المشاكل الفلسفية وآراء الفلاسفة فى العلم الإلهى والخلق من العدم والخلود وغيرها قد لا يناسب تفكير طلاب يدرسون الفلسفة لأول مرة . والأفضل هو ترسيخ المفاهيم الإسلامية الواضحة من القرآن والسنة فى نفوسهم وعقولهم ، والبعد عن كل ما يثير الشك لديهم فى أمر العقيدة والإيمان بالله . وقد كان الإمام الغزالى يرى أن بعض الحقائق الكبرى من النوع الكلامى أو الصوفى لا يمكن كشفها لجماهير العامة دون أن ينشأ عن ذلك ضرر

وفساد ، وإنما ينبغى أن يعطى كل فرد من حقائق الدين بقدر ما يحتمل عقله . ولهذا ندعو إلى الحذر الشديد عند تناول القضايا المتعلقة بالحرية والإرادة ، والجبر والخلق ، وغيرها ، فالعملية التعليمية متعددة العناصر ، وليس المنهج الدراسى إلا واحد من هذه العناصر .

٤ - الكتاب فى مجمله جهد علمى كبير ، لكن حجمه الذى يقع فى ٢٨٧ صفحة قد يمثل بعض العبء على القدرة الاستيعابية للطلاب ، وخاصة بعد ما لوحظ من مقدمة الكتاب أن تأليفه قد روعى فيه أن لا تكون المعلومات والمادة العلمية الواردة فيه هدفاً لذاته ، ومن الخطأ التركيز أثناء التدريس على حفظ المعلومات المتضمنة فى الكتاب . وهذا من شأنه أن يحدث بعض الخلل فى التوازن المطلوب عادة بين أهم عناصر الموقف النظرى للمنهج المدرسى متمثلة فى مربع أضلاعه الميمات الأربعة : «المعرفة ، والمتعلم ، والمجتمع ، والمدة الزمنية» ، كما أنه يتيح المجال للاختلاف بين مدرسى الفلسفة حول ما يحفظ وما يقرأ وما يترك من أجزاء المقرر ، وبالتالى فإنه يؤدى إلى اختلاف فى القدر المشترك من التحصيل المعرفى Common Learning الذى يسأل فيه الطلاب فى امتحان آخر العام .

خاتمـــة :

تقتضى أمانة البحث العلمى أن نشير إلى وجه القصور فى دراستنا الحالية من حيث إنها تتناول موضوعاً كبيراً يتعلق بتجربة التدريس الفلسفى فى العالم العربى من خلال جزئية صغيرة تتعلق بنصيب الفكر العلمى من المنهج المدرسى فى مصر . وليس هناك من شك فى أن النتائج التى توصلنا إليها من تحليل هذه الجزئية الصغيرة لا يمكن أن نخلع عليها صفة التعميم إلا إذا امتدت الدراسة واتسعت بشكل منهجى إحصائى يشمل كل عناصر الموضوع منذ بداية تدريس الفلسفة فى مدارس وجامعات العالم العربى عندئذ سوف يساعد التقييم الشامل لتجربة التدريس الفلسفى فى ضوء التصور الإسلامى الواضح للمنهج المدرسى على اقتراح أفضل المناهج الممكنة فى هذا الصدد .

على أن الطريقة النقدية التى اتبعناها فى طرح الموضوع ومناقشته يرجى لها أن تسهم فى جذب انتباه أكبر عدد ممكن من الباحثين لتناوله بمداخل متنوعة فى إطار تنظير إسلامى رشيد يؤمن بدور العلم والتعليم ، من حيث البنية والمنهج ، فى تحقيق غايات التربية الإسلامية السليمة . ولسوف ينتج - بمشيئة الله - من التلاقح المستمر بين نتاج الباحثين وخبراتهم أن يتبلور الفكر العلمى السليم واضحاً نقياً يثرى نهضتنا الإسلامية المنشودة .

الهوامش

(١) مختصر تفسير ابن كثير ، ج١ ، ص ٤٩ - ٥٢ .

صفوة التفاسير ، ج١ ، ص ٣٤ ، ط١ (١٩٨١) .

(٢) د . عبد المجيد عبد الرحيم ، مدخل إلى الفلسفة بنظرة اجتماعية ، القاهرة ١٩٧٦ .

د . يحيى هويدى ، مقدمة فى الفلسفة العامة ، القاهرة ١٩٧٤ .

د . أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة إسلامية ، القاهرة ١٩٨٤ .

(٣) لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى :

ــ سيد قطب ، خصائص التصور الإسلامى ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة ١٩٨٧ .

ــ د . عبد الحليم محمود ، الإسلام والعقل ، دار المعارف ١٩٨٥ .

ــ د . عبد المقصود عبد الغنى ، قضية الدين بين أنصاره وخصومه ، دراسة منشورة بحوليات كلية دار العلوم ، (ص ١٥٧ - ١٩٤) ، العدد العاشر ١٩٨٣ .

(٤) سيد قطب ، خصائص التصور الإسلامى ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة ١٩٨٧ .

ــ د . يوسف القرضاوى ، الخصائص العامة للإسلام ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٩٨٥ .

ــ د . على سامى النشار ، نشأة الفكر الفلسفى فى الإسلام ، الجزء الأول ، دار المعارف ١٩٨١ .

ــ د . عبد الغنى عبود ، الحضارة الإسلامية والحضارة المعاصرة ، دار الفكر العربى ١٩٨١ .

(٥) أبو بكر محمد بن زكريا الرازى ، رسائل فلسفية ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ١٩٨٢ .

(٦) ابن القفطى ، أخبار الحكماء ، ص ٢٤١ ، دار الآثار ، بيروت .

(٧) د . جلال محمد موسى ، منهج البحث العلمى عند العرب فى مجال العلوم الطبيعية والكونية ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٢ .

د . أحمد فؤاد باشا ، التراث العلمى للحضارة الإسلامية ومكانته فى تاريخ العلم والحضارة ، القاهرة ١٩٨٣ .

(٨) د . إبراهيم مدكور ، فى الفلسفة الإسلامية ، الجزء الثانى ، دار المعارف ، ١٩٨٣ .

(٩) د . أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة إسلامية ، القاهرة ١٩٨٤ .

د . عبد الحليم منتصر ، تاريخ العلم ودور العلماء العرب فى تقدمه ، القاهرة ١٩٨٠ .

(١٠) د . أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم الطبيعية فى التراث الإسلامى . دراسة تحليلة مقارنة فى المنهج العلمى ، مجلة المسلم المعاصر ، عدد ٤٩ ، ١٩٨٧ .

وأيضاً ، دراستنا « نحو صياغة إسلامية العلم والتقنية » ، مجلة المسلم المعاصر ، ع٥٤ ، ١٩٨٩ .

د . على سامى النشار ، المرجع السابق ، (ص ٣٥ - ٤٥) .

عبد الحليم الجندى ، القرآن والمنهج العلمى المعاصر ، دار المعارف ١٩٨٤ .

سليمان الخطيب ، أسس مفهوم الحضارة فى الإسلام ، الزهراء للإعلام العربى ، ١٩٨٦ .

(١١) سيد قطب ، خصائص التصور الإسلامى ومقوماته ، (ص ٤ - ٤٢) .

(١٢) د . أحمد فؤاد باشا ، خصائص المنهج العلمى فى التراث الإسلامى ، مجلة الأزهر ، صفر ١٤٠٩هـ سبتمبر ١٩٨٨م .

(١٣) عباس محمود العقاد ، التفكير فريضة إسلامية .

(١٤) لا يتسع المجال هنا لتفنيد أوجه الخلاف بين المفكرين والمؤرخين ، إسلاميين وغير إسلاميين ، حول تعريف العرب والحضارة العربية والفلسفة العربية وتعريف المسلمين والحضارة الإسلامية والفلسفة الإسلامية ، وكذا خلافهم حول حقيقة الدور الذى أسهمت به حضارة الإسلام فى تاريخ البشرية ولجوء البعض منهم إلى اعتبارات عنصرية أو خصومة دينية أو مذهبية قدر لها أن تجد سبيلها إلى ميدان العلم كما وجدته إلى ميدان السياسة ، وأن تمتد بعض آثارها إلى عصرنا الحالى . انظر فى ذلك على سبيل المثال : هـ . موسى ، ميلاد العصور الوسطى ، الترجمة العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٦٧ وأيضاً المراجع السابقة : سيد قطب ، د . إبراهيم مدكور ، د . على سامى النشار ، د . عبد الحليم منتصر ، د . أحمد فؤاد باشا ، سليمان الخطيب ، د . عبد الغنى عبود . يمكن الرجوع كذلك إلى : د . محمد البهى ، الفكر الإسلامى الحديث وصلته بالاستعمار الغربى ، مكتبة وهبة ١٩٨٥ ، وأيضاً :

— د . محسن عبد الحميد ، أزمة المثقفين تجاه الإسلام فى العصر الحديث ، دار الصحوة ١٩٨٤ .

— الإمام عبد الحليم محمود ، التفكير الفلسفى فى الإسلام ، دار المعارف ١٩٨٤ .

(١٥) د . جون ديكنسون ، العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث ، عالم المعرفة ، (١١٢) الكويت ١٩٨٧ .

د معن زيادة ، معالم على طريق تحديث الفكر العربى ، عالم المعرفة (١١٥) ، الكويت ١٩٨٧ .

(١٦) مصطفى طيبة ، الثورة العلمية والتكنولوجية والعالم العربى ، دار المستقبل العربى ، القاهرة ١٩٨٣ .

د . أحمد فؤاد باشا ، نحو صياغة إسلامية لنظرية العلم والتقنية ، المسلم المعاصر عدد ٥٤ ، ١٩٨٩ .

(١٧) د . أحمد فؤاد باشا ، الإنسان وأبحاث الفضاء الكونى ، مجلة الأزهر ، ديسمبر ١٩٨٨ .

(١٨) هنترميد ، الفلسفة أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة د . فؤاد زكريا ، القاهرة ١٩٧٥ .

د . يحيى هويدى ، المرجع السابق .

د . أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة إسلامية ، انظر أيضاً دراستنا حول « الإسلام وفلسفة العلم المعاصر » فى كتاب « الثقافة الإسلامية » (بالاشتراك) ، منشورات جامعة صنعاء ١٩٨٦ .

يمكن كذلك الوقوف على وجهة نظر تفسيرية لأهمية العلوم الطبيعية فى الفكر الفلسفى والأيديولوجى عامة فى : محمد عابد الجابرى ، نقد العقل العربى ، تكوين العقل العربى ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ١٩٨٤ .

(١٩) أول من أطلق هذه التسمية هو المفكر البريطانى المعاصر «سنو» C.Snow الذى قسم المثقفين إلى مجموعتين لكل منهما ثقافة : مجموعة العلماء ومجموعة الأدباء أو الإنسانيين . (انظر : د. فؤاد زكريا ،

التفكير العلمى ، ص٣١٣ ، الطبعة الثالثة ، عالم المعرفة ، الكويت ١٩٨٨م) .

(٢٠) سوف تتناول هذه النظرية من مختلف جوانبها فى دراسات مستقلة بإذن الله ، ونهيب بغيرنا أن يعاون فى إبرازها وتعميق مجالاتها . انظر فى ذلك مؤلفاتنا التى سبقت الإشارة إليها .

(٢١) مصطلح « التعليم العام » هو الترجمة العربية لمصطلح General Education ، ويعنى ذلك التعليم المقصود الذى يراد به تزويد مجموعة معينة من الطلاب بمنهج محورى عام ، يتألف من مجموعة من المعارف والمهارات والقيم ، وتكون له مقتضيات فى كل مراحل التعليم : الابتدائى والثانوى والعالى والجامعى ، ويكون هدفه الأسمى تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها . لمزيد من التفاصيل راجع :

— د . أحمد المهدى عبد الحليم ، نحو اتجاهات حديثة فى سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه ، عالم الفكر ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثانى ، (ص ١٧ — ٤٦) ، الكويت ١٩٨٨ .

(٢٢) كان إطلاق الاتحاد السوفيتى للقمر الصناعى (سبوتنيك) فى عام ١٩٥٧ إيذاناً ببدء عهد جديد فى أبحاث الفضاء الكونى ، ويمثل تحدياً علمياً للولايات المتحدة الأمريكية التى واجهته بإنشاء وكالة الفضاء الأمريكية وتحديد هدف لها يتمثل فى إنزال إنسان على سطح القمر بنهاية الستينات ، وقد تحقق ذلك فعلاً فى رحلة أبوللو ١١ عام ١٩٦٩ .

(٢٣) د . يوسف عبد المعطى ، أمة معرضة للخطر ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ١٩٨٤ ، د . محمد أحمد الرشيد ، التربية ومستقبل الأمة العربية ، عالم الفكر ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثانى ، الكويت ١٩٨٨ .

(٢٤) عن د . أحمد المهدى عبد الحليم ، المرجع السابق ، (ص ١٨ ، ١٩) .

(٢٥) مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، التربية الجديدة ، العددان ٤٠ ، ٤١ ، السنة الرابعة عشرة ، ١٩٨٧ .

— المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، ١٩٧٩ .

(٢٦) كومز ، فيليب ، ترجمة حربى ، محمد خيرى وآخرين ، أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات ، الرياض : دار المريخ ١٩٨٧ ، عن د . أحمد المهدى عبد الحليم ، المرجع السابق ، ص ٢٠ .

(٢٧) انظر على سبيل المثال :

— د . سعيد إسماعيل على ، أصول التربية الإسلامية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٨٧ .

— د . محمد منير مرسى ، أصول التربية الثقافية والفلسفة ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٩ .

— على خليل أبو العينين ، فلسفة التربية الإسلامية فى القرآن الكريم ، دار الفكر العربى ١٩٨٠ .

— د . حمدى أبو الفتوح عطيفة ، تصور مقترح لأسلمة خطط دراسة العلوم المدرسية فى العالم العربى والإسلامى ، دراسة منشورة ، الإسكندرية ١٩٨٢ .

— د . سيد أحمد عثمان ، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة ، دراسة نفسية تربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٩ .

(٢٨) لمزيد من التفصيل حول المعانى الربانية وأثرها فى بلوغ غايات التربية الإسلامية يمكن الرجوع إلى :

— د . يوسف القرضاوى ، الخصائص العامة للإسلام ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٩٨٥ .

ـــ سيد قطب ، خصائص التصور الإسلامي ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة ١٩٨٧ .

(٢٩) د . عبد الحليم محمود ، الإسلام والعقل ، (ص ٢٠٩) ، ط٢ ، دار المعارف ١٩٨٥ .

د. أحمد فؤاد باشا ، نحو صياغة إسلامية لنظرية العلم والتقنية. المسلم المعاصر، ع٥٤، ١٩٨٩.

(٣٠) د . زغلول راغب النجار ، قضية التخلف العلمي والتقنى فى العالم الإسلامى المعاصر ، كتاب الأمة ١٩٨٨ .

(٣١) راجع سلسلة إسلامية المعرفة التى يصدرها المعهد العالمى للفكر الإسلامى المبادىء العامة – خطة العمل – الإنجازات ، ١٩٨٦ .

كذلك شهدت ساحة الفكر الإسلامى خلال العقدين الأخيرين تزايداً ملحوظاً فى الإسهامات الداعية إلى إسلامية المعرفة ، وإن كان نصيب العلم منها لايزال مفتقداً ، اللهم إلا من بعض الاجتهادات الفردية المتناثرة التى تهتم بالتأريخ لتراث المسلمين العلمى والتأصيل لمنهجية الفكر العلمى الإسلامى ، مثل :

ـــ قدرى حافظ طوقان ، العلوم عند العرب ، القاهرة ١٩٦٠ .

ـــ عمر فروخ ، تاريخ العلوم عند العرب ، بيروت ١٩٧٧ .

ـــ عبد الحليم منتصر ، تاريخ العلم ودور العلماء العرب فى تقدمه ، القاهرة ١٩٨٠ .

ـــ أحمد فؤاد باشا ، التراث العلمى للحضارة الإسلامية ومكانته فى تاريخ العلم والحضارة ، القاهرة ١٩٨٣ .

وأيضاً ، فلسفة العلوم بنظرة إسلامية ، القاهرة ١٩٨٤ .

ـــ عبد الحليم الجندى ، القرآن والمنهج العلمى المعاصر ، دار المعارف ١٩٨٤ .

ـــ مصطفى حلمى ، مناهج البحث فى العلوم الإسلامية ، مكتبة الزهراء ١٩٨٤..

(٣٢) فى المرحلة الثانوية يمكن القول بأن الطلاب يقفون من حيث السن على نهاية مرحلة المراهقة ، والتعرف على التجارب والدراسات والنظريات فى مجال النمو المعرفى يفيد كثيراً فى تفهم خصائص التفكير المنطقى وطبيعة التراكيب العقلية المميزة لهذه المرحلة من مراحل النمو العقلى ، ومن ثم يساعد على اختيار المضمون المعرفى المناسب فى المناهج الدراسية المختلفة .

انظر على سبيل المثال : د. ليلى كرم الدين ، خصائص التفكير المنطقى فى نظرية جان بياجيه مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية للكتاب ، (ص ٢٨ – ٤٦) ، العدد الثامن ، ١٩٨٨ .

(٣٣) محمود أمين العالم ، ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر ، دراسات تربوية ، الجزء الأول ، نوفمبر ١٩٨٥ ، (ص ٣٩ – ٧٤) .

(٣٤) المرجع نفسه ، (ص ٤٢) .

(٣٥) انظر : د . عبد الله محمد إبراهيم ، دراسة ناقدة لدراسة العالم عن منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر فى ضوء الموقف النظرى للمنهج المدرسى ، دراسات تربوية ، الجزء الثالث ، يونيو ١٩٨٦ . فيما يرى الباحث ضرورة أن تقوم ثقافتنا الإسلامية على التوفيق بين معالم المنهج الرئيسية الممثلة فى المعرفة والمجتمع والمتعلم ، ولكنه تبنى وجهة نظر تبريرية للدفاع عن النصوص الثلاثة ضد

الدراسة موضوع النقد والتى استفزته كقارئ - على حد تعبيره (ص ٢٧٤)- كما أنه اقتصر على بعض النصوص الواردة فى الدراسة محل النقد .

(٣٦) محمود أمين العالم ، المرجع السابق ، (٦٣) .

(٣٧) كتاب « الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى (أدبى) » ، تأليف : سماح رافع محمد ومحمد مصطفى البسيونى ، مراجعة د . محمد أبو الوفا التفتازانى ، طبعة ٨٨/٨٩ .

(٣٨) د . زكى نجيب محمود ، تجربتى التربوية ، دراسات تربوية ، الجزء الثالث ، يونيو ١٩٨٦ ، (ص ٢١٤ - ٢١٥) .

(٣٩) انظر سورة آل عمران : (١٩٠ - ١٩٢) .

(٤٠) كتاب « الفلسفة ومشكلات الإنسان للصف الثالث الثانوى » (أدبى) ، طبعة ٨٨/٨٩ ، ص١٣. تم معالجة هذه الجزئية بشىء من التفصيل فى باب العلوم الكونية ، مجلة الأزهر ، عددا رجب وشعبان ١٤٠٩هـ .

(٤١) نفس المرجع السابق ، (ص٢١٤ - ٢١٥) ص ٣٨) .

(٤٢) هذه السمة تتعارض مع القول المنشور لغاندى فى تصدير الكتاب وفى كتاب لأحد المؤلفين انظر : سماح رافع محمد ، المذاهب الفلسفية المعاصرة ، مكتبة مدبولى ، الطبعة الثانية ١٩٨٥ .

* * *